

Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula

Training proposal in the degree of Master of Early Childhood Education for working the method of historical research in the classroom

ANA MENDIOROZ-LACAMBRA
Universidad Pública de Navarra.
anamaria.mendioroz@unavarra.es

Recibido: 25 de junio de 2013
Aprobado: 22 de junio de 2016

Resumen

Los futuros docentes de Educación Infantil, deben ser competentes en la creación de escenarios educativos que aporten a la infancia herramientas cognitivas adecuadas, para que pueda desarrollar una mente consciente capaz de interpretar sus experiencias, de tomar decisiones e imaginar soluciones novedosas que le ayuden a participar de forma autónoma y responsable en la sociedad. Esto exige una pedagogía sistémica, que permita integrar lo subjetivo en contextos espaciotemporales más amplios. La patrimonialización de los “artefactos culturales” y el empleo de la historia oral, cuyo soporte está en la mente consciente y vincula la memoria autobiográfica con la colectiva, no sólo sirven como mediadores para conseguir este propósito, sino que facilitan el empleo del método histórico en el aula desde etapas muy tempranas. Se presenta una experiencia formativa iniciada en el año 2012 en el grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra, enmarcada en la asignatura de Didáctica del Medio Social, con la intención de capacitar al futuro profesorado en el empleo del método histórico, a partir de fuentes del Archivo del Patrimonio Inmaterial Cultural de Navarra. Las evidencias recuperadas apuntan a su eficacia, y los resultados finales se presentarán próximamente en un trabajo en curso.

Palabras clave: mente consciente, artefactos culturales, método histórico.

Mendioroz-Lacambra, A. (2016): Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3) 399-414

Abstract

Future teachers must be competent in creating educational settings, which provide tools to their students future they can develop a conscious mind, able to interpret their experiences, to make decisions and imagine innovative solutions to help you participate autonomously and responsible in society. This requires an educational system that allows them to integrate the subjective into a broader spatial and temporal context. La patrimonialización of “Cultural artefacts” and oral history, the basis of which, are found in the active mind and links both the personal and the group experience, don’t only serve as a catalyst to achieving this goal, but rather, they facilitate the implementation of established practice in infant education. To gain this experience we offer the opportunity for students of their degree in Infant Education in the Public University of Navarre, training within the framework of social didactics, allowing students to learn about established practice from iconic, materials and oral sources in the Archive of Intangible Cultural Heritage of Navarra. The vidences points to their effectiveness and presented in a work in progress.

Keywords: active mind, cultural artefacts, historical method.

Sumario: 1. Marco Teórico, 2. Metodología, 2.1. Primera Fase Formativa, 2.2. Segunda Fase Formativa, 3. Resultados, 4. Conclusiones. Referencias.

1. Marco Teórico

Son muchos los factores que intervienen en la calidad de la educación en general, pero sin duda la práctica educativa es uno de los más determinantes. El potencial de una buena praxis se sitúa en el buen hacer en la práctica, en el proceso (Zabalza, 2012), e implica no sólo habilidades sino también pensamiento, ya que está condicionada y regida por las creencias de quienes la realizan (Bru, 2002; Mendioroz y Fiz, 2016; Zabalza, 2009), que están en permanente evolución (Samuelowicz y Bain, 2001). Es por ello que el futuro docente de ciencias sociales, debe desarrollar actitudes y aptitudes que le capaciten en el empleo de las herramientas y los procedimientos con los que estas ciencias, presentes en el currículo, construyen el conocimiento.

El alumnado de Educación Infantil interpreta sus experiencias y construye conocimiento desde la percepción global de lo social, lo espacial y lo temporal (Aranda, 2003), ejes vertebradores del área de ciencias sociales, imprescindibles para estructurar el pensamiento en esta etapa y de difícil adquisición, tanto por su naturaleza como por las características psicológicas de la misma (Sánchez, 2000).

Uno de los objetivos del área curricular de Educación Infantil Conocimiento del Entorno, estrechamente vinculada a la asignatura de grado donde se implementa el proceso formativo que estructura este trabajo, es que el alumnado de esa etapa comience a adquirir las herramientas necesarias que le capaciten para participar en la sociedad de manera crítica y responsable (Aguirre, 2008; Asiain y Aznárez, 2012). Para ello es fundamental que elabore significados sociales, construya identidades individuales y sociales de manera inclusiva, e interprete la historia como proceso en permanente construcción del que forma parte activa, llenando de contenido el tiempo.

La reconstrucción de su historia personal mediante narrativas autobiográficas, a partir de la historia local (Planella, 2006), empleando como fuentes el patrimonio y los relatos de historia oral, facilita esta metodología histórico-interpretativa por su alto valor educativo (González-Monfort, 2011). El patrimonio entendido como construcción social (Prats, 1994), tanto imágenes de contenido fundamentalmente socio cultural, como “artefactos u objetos” que deberá patrimonializar en un acto de lenguaje performativo, ayuda a entender y valorar el entorno de forma holística,

abordando el conocimiento de los grupos sociales y sus mentalidades, y favorece el empleo del método histórico en el aula (Calaf, 2009; Cuenca, 2003; Fontal, 2003; Hernández Cardona, 2002, 2003, 2004, 2011). Además, y desde el punto de vista educativo, la memoria oral (recuerdos, percepciones y experiencias sobre el pasado) manifestación cultural inmaterial, favorece la mediación entre la memoria autobiográfica que se empieza a desarrollar a partir de los tres años (Rojas Marcos, 2011) y es imprescindible para que el niño aprenda (Marina, 2011), y la memoria colectiva. Esto permite vincular de forma significativa la identidad personal con la identidad cultural, y el conocimiento personal con el acumulado por el grupo de pertenencia.

El empleo del patrimonio material e inmaterial con un carácter sociocrítico, simbólico e identitario y desde un planteamiento holístico, facilita la transposición del método histórico en el aula de Educación Infantil, procedimiento idóneo para construir conocimiento y explicación histórica, llenar de contenido el tiempo y en suma comprender sus experiencias (Cole, 1992; Holland y Cole, 1995). Va a contribuir a que los objetos, sucesos y conceptos que representan los diferentes “artefactos”, patrimonializados e interpretados de forma contextualizada, le sirvan a la infancia tanto para elaborar narraciones sobre la vida cotidiana y evidenciar los valores culturales que conforman su identidad personal y colectiva, como para reconstruirlos y dotarles de nuevos significados (Calaf, 2003, 2010; Calaf y Fontal, 2004; Fontal, 2003, 2008, 2012).

Para que esto sea una realidad y se aplique de forma eficaz y eficiente en la práctica de aula, partimos de la hipótesis de que si el futuro docente es consciente de la intención que guía su praxis y desarrolla habilidades y actitudes que le capaciten en el empleo de las herramientas y los procedimientos con los que el historiador construye conocimiento (Tribó, 2005), podrá responder de una manera eficaz a los objetivos y expectativas de las ciencias sociales, en este caso la historia, en Educación Infantil. Se plantea la secuencia formativa con el objetivo de que el futuro profesorado no sólo evidencie sus creencias asumidas (epistemológicas, didácticas y actitudinales) sobre la funcionalidad y valor educativo de los contenidos referentes a las ciencias sociales, presentes en el currículo de Educación Infantil, sino que las adecúe a la realidad, ponga en valor el empleo del método de investigación histórica en el aula y del trabajo con fuentes, y adquiera las habilidades necesarias para implementarlo de manera eficaz.

2. Metodología

Presentamos un breve resumen del proyecto formativo iniciado en el curso 2012, con el alumnado del grado de Maestro de Educación Infantil de la UPNA, en el marco de la asignatura de Didáctica del Medio Social. Con el objeto de que los resultados sean representativos, se decide su implementación durante 5 cursos académicos por lo que la evaluación de los datos definitivos, en un trabajo en curso, se presentará a partir del próximo año. Se prevé la participación de unos 290 sujetos, buena parte mujeres ya que son las que mayoritariamente se decantan por esta especialidad, con diferentes implicaciones en la asignatura y con estudios básicos de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior.

La metodología empleada para llevar a cabo la investigación es de corte cualitativo, ligada al paradigma interpretativo de creciente utilización en el campo de la investigación en educación, ya que permite analizar la realidad educativa en su globalidad siguiendo un proceso inductivo. Además, se opta por el modelo de investigación-acción, porque explica los condicionantes del mismo e interpreta los datos a la luz de los objetivos y de los problemas tratados (Bisquerra, 2004). Para recopilar las evidencias se ha diseñado un cuestionario que permite evidenciar el conocimiento, creencias y actitudes que nuestro alumnado ha desarrollado sobre la historia y la historia del arte (materias vinculadas estrechamente con nuestra asignatura), no sólo a nivel de contenidos, sino también en cuanto a su posible empleo como recurso instruccional en el proceso educativo, que se implementa antes y después del proceso formativo.

2.1. Primera Fase Formativa

En esta primera fase de formación, el objetivo es conocer qué saben sobre estas disciplinas y cómo lo han aprendido. Para constatarlo responden a un cuestionario fundamentado en contenidos de historia de los currícula de ESO y Bachillerato, compuesto por preguntas que requieren fundamentalmente respuestas concretas, tales como completar frases, elegir una solución alterna, optar entre respuestas múltiples, localizar en un texto, identificar causas y consecuencias, realizar correspondencias o encadenar respuestas. Estas actividades permiten obtener información sobre el conocimiento que han construido referente a los hechos y conceptos históricos primarios (organizadores o ligados a una época) y secundarios o metaconceptos, como la noción de tiempo histórico que manejan (o si por el contrario trabajan únicamente con el tiempo cronológico), y cómo utilizan los principios históricos, fundamentalmente los referidos a espacialidad y temporalidad.

Se comprueba qué procedimientos propios del trabajo de un historiador dominan, por ejemplo, si conocen qué es un problema en historia, si son solventes a la hora de construir una hipótesis, si comprenden la indagación o la explicación histórica, o qué nivel de desarrollo competencial han alcanzado en el tratamiento de la información. También se evidencian las dificultades que presentan para interpretar el lenguaje icónico, y finalmente, mediante preguntas abiertas, sus creencias implícitas sobre estas disciplinas, tanto a nivel de utilidad práctica, como en lo que se refiere a su posible empleo en el proceso de enseñanza aprendizaje en la etapa de Educación Infantil.

Una vez constatadas las limitaciones con las que afrontan la asignatura, el objetivo es que nuestro alumnado ponga en valor estas materias, condición imprescindible para replantear su práctica en el aula. Es importante, por una parte, que descubra la relevancia que los contenidos sociales, temporales y espaciales, relacionados con esas ciencias básicas, tienen en la estructuración del pensamiento en la etapa de Educación Infantil; y por otra, que analice su tratamiento en el currículo a nivel de contenidos, objetivos y criterios de evaluación, tanto en el área de Conocimiento del Entorno, como en el resto de las áreas curriculares que conforman la etapa. Para ello, los identifican en el currículo, y tras un proceso formativo en el que se presentan los

constructos espacio temporales a nivel psicopedagógico, científico y didáctico, son conscientes de la dificultad que presenta su comprensión, incluso para ellos mismos.

Una vez que nuestro alumnado ha profundizado en el currículo de Educación Infantil para analizar la presencia de estas materias, y ha puesto en valor la importancia que tiene para la etapa la adquisición de conocimiento social y de los constructos espaciotemporales, así como las dificultades que conlleva su aprendizaje, se cuestiona sobre cómo se puede conseguir que la historia (también la historia del arte) se convierta en materia útil en esta etapa educativa. Mediante lecturas recomendadas, debates en clase y tutorías, el futuro profesorado descubre el valor formativo de estas disciplinas y de las metodologías que emplean para construir el conocimiento.

2.2. Segunda Fase Formativa

Se les propone el análisis de prácticas innovadoras y significativas, aceptadas por la comunidad científica, que acometen estos problemas (Cuenca y Estepa, 2013), y toman conciencia de que para afrontar sus retos profesionales de una manera eficaz, necesitan ser competentes en la creación de escenarios de aprendizaje que faciliten a la infancia abordar el conocimiento de los grupos sociales y sus mentalidades de forma significativa, así como desarrollar las habilidades necesarias para participar de forma crítica y responsable en la sociedad (Arrieta, 2009; Bernal, 2006; Gurpegui, 2007; Licerias, 2005; Rivero, 2009a, 2011; Sevillano, 2008; Souto González, 2011).

Una vez que ponen en valor los procedimientos empleados por los historiadores para construir conocimiento y explicación histórica, se inicia un proceso formativo que les ayuda a identificar y plantear un problema histórico, buscar y analizar bibliografía, formular hipótesis, proponer fuentes, valorar su idoneidad, realizar inferencias, recabar información, contrastarla, analizarla, organizarla, sintetizarla, (búsqueda, selección y tratamiento de la información), responder a la hipótesis y elaborar las conclusiones de la investigación. Destrezas todas ellas necesarias, que deberán dominar para trabajar el método de investigación histórica en el aula de Educación Infantil.

Esta fase formativa se inicia con la pregunta ¿Qué es un problema en historia? Se trata de que construyan la pregunta que va a dirigir la investigación. Teniendo en cuenta que van a ser maestros y maestras de Educación Infantil, y que la cuestión a investigar debe partir de los intereses de los niños y su identificación no es tarea fácil, se les instruye en la lectura connotativa de la imagen (Mendioroz y Asiain, 2013) con la intención de que mediante el lenguaje icónico desarrollen las habilidades necesarias para identificar un tema de investigación y formular la pregunta que guíe el proceso. Ante la imagen, se les anima a realizar un primer acercamiento intuitivo y personal, de tal forma que puedan exponer sus inquietudes y sus intereses, qué saben, y sobre todo qué quieren saber, como más adelante deberán hacer con sus futuros alumnos. Se eligen las imágenes por grupos, de tal forma que cada uno de sus integrantes elabora una batería de posibles preguntas, de las que saldrá la cuestión o el problema que dará norte a la investigación. Los debates intergrupales suscitan dudas y reflexiones, que propician el desarrollo de las habilidades necesarias para analizar de una forma crítica la idoneidad de la pregunta para plantear el problema histórico. Pensando en su futuro profesional, también se les instruye en la lectura

connotativa guiada por cuestiones que faciliten la identificación de las unidades de análisis que conforman la cuestión a investigar.

Una vez que han identificado el problema de una manera clara y concisa, deben formularlo a partir de un “artefacto” recuperado del Archivo del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra. El objetivo es que empleen como recurso para motivar la investigación “artefectos” del entorno, (objetos, fotografías, etc...) y narraciones de historia oral, vestigios de la identidad de una sociedad, con su propio imaginario colectivo e individual, próximos al niño.

El empleo en el proceso educativo del patrimonio en general, material e inmaterial, como fuente de conocimiento histórico entendido como construcción social, (Cooper, 2002), posibilita la observación, descripción, argumentación, conceptualización o reflexión, y desarrolla habilidades cognitivas que permiten formular hipótesis, realizar análisis y síntesis, potenciando el pensamiento de más alto nivel (Calaf y Fontal, 2004; Eisner, 2001). Favorece la construcción de los principios de espacialidad y temporalidad, ya que “cuenta historias” que se desarrollan en el espacio y en el tiempo (Cuenca y Domínguez, 2000), constructos básicos para comprender el entorno. Despierta la imaginación, la empatía para reconstruir y comprender el pasado, y ayuda a explicarlo desde puntos de vista distintos (Cuenca y Estepa, 2005). También a tomar conciencia de que el presente tiene que ver con el pasado y avanza hacia el futuro (Zabala, 2006), ya que hace transparentes los conceptos de sucesión, cambio y continuidad (Candau, 2006), evitando la recepción del conocimiento de forma presentista, memorística e inamovible (Trepát y Rivero, 2010). Además, permite evidenciar posibles limitaciones para interpretar estos lenguajes (Prendes, 1995; Rivero, 2009a, 2011, Trepát y Rivero, 2010) y facilita la visibilización de las creencias, de las teorías implícitas (Usó, 2008). En suma, desarrolla en nuestro alumnado de grado estrategias metacognitivas que le ayudan a entender el presente, a situarse crítica, holística e imaginativamente en la sociedad, a construir narraciones argumentadas, pensamiento y explicación histórica, a patrimonializar los objetos, y todo ello empleando el método histórico, tal y como construyen el conocimiento los historiadores (Ruiz Bikandi, 2000; Tribó, 2005).

Nuestro alumnado en grupos de trabajo, elige un objeto y argumenta su decisión teniendo en cuenta una serie de requisitos como son la significatividad para la etapa de Educación Infantil, las posibilidades que ofrece para realizar tareas de observación, manipulación, interpretación, análisis y reconocimiento de alguna característica cultural que permita comprender y explicar de forma causal la sucesión, el cambio y la permanencia a través del tiempo, y finalmente que posibilite la narración performativa, a través de la cual cada sujeto le dota de significación simbólica en un momento dado. La elección de esta fuente primaria y su presentación al resto de los grupos, permite evidenciar errores y poner de relieve dudas muy pertinentes que surgen a la hora de identificar y plantear el problema de investigación histórica, que se resuelven de manera colaborativa. El objetivo no sólo es que aprendan a elegir el artefacto idóneo para trabajar en Educación Infantil, sino que además adquieran las habilidades cognitivas necesarias para patrimonializarlo, es decir para construir su significación simbólica, y finalmente para realizar un enfoque claro del problema que van a investigar.

Para capacitarles en la búsqueda y tratamiento de la información, imprescindible para conocer el estado de la cuestión del problema que están investigando, se les inicia en el manejo de bases de datos académicas y se incide en la cita de autoridad. Deben construir rejillas para organizar los datos, tarea que les será útil para orientar a su futuro alumnado. Una vez recopilada la información, clasificada, organizada y analizada, se les solicita que formulen la hipótesis, o posible respuesta a la pregunta inicial. Esta tarea les resulta compleja tanto a nivel formal como conceptual. Pensando en el alumnado de Educación Infantil, muchos de ellos ágrafos, y con el objeto de facilitarles la elaboración de hipótesis a partir de bibliografía que no sólo sea textual, proponen imágenes que permitan extraer información, ayudándose de la lectura guiada.

La siguiente fase del método histórico exige el trabajo con fuentes, primarias y secundarias. Se les solicita que recurran de nuevo al Archivo del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra, y teniendo en cuenta fuentes orales e icónicas, de carácter primario (coetáneas al artefacto con el que han planteado la investigación), extraigan información para resolver el problema que han planteado. Partiendo generalmente de fotografías referentes a la historia local y localizada, fuentes próximas al alumno, se les instruye en una lectura de la imagen de tipo denotativo, que permita mediante preguntas guiadas descubrir el contexto y replantearse los significados simbólicos aceptados por el grupo, en un momento concreto.

La lectura denotativa o analítica, contribuye a decodificar los mensajes impresos en la obra y a evidenciar el contexto. Primero se percibe la información a partir de las sensaciones, luego se almacena mediante la memoria visual, y finalmente se procesa empleando el pensamiento visual (Arnheim, 1979). Este acercamiento desarrolla habilidades y actitudes necesarias para afrontar la lectura de la imagen de una manera crítica y contextualizada, y emplearla como fuente de conocimiento histórico. No se ha propuesto una transposición didáctica que permita superar el uso deficiente, que con un carácter culturalista se hace del patrimonio en el currículo escolar, por lo que se adopta un método centrado en la forma de ver, ya que permite una visión integradora, una perspectiva sociológica que presenta el contexto y el pensamiento, para desentrañar el significado de la obra. En suma, un método que implica el análisis formal, iconográfico y sociológico, teniendo en cuenta que la observación se produce desde la actualidad (Juanola y Calvo, 2006). Más allá de desarrollar la percepción estética, la sensibilidad artística y la identidad, el artefacto patrimonializado debe ayudar a comprender la historia, de ahí la importancia de su tratamiento estético-artístico como histórico. Esta lectura contextualizada debe permitir identificar los códigos temáticos, formales, simbólicos, las funciones, los usos y las intenciones, la manera en la que el grupo afronta los problemas y todo ello de forma crítica y personal (Prendes, 1995; Sanchidrián, 2011; Trepát, 2003; Trepát y Carbonell, 2005; Trepát y Feliu, 2010).

Para llevar a cabo la lectura denotativa, deben tener en cuenta factores de índole económica, social y cultural, por lo que elaboran rejillas donde organizan esta información. Además, deben analizarla diferenciando los hechos de las opiniones e interpretaciones y valorar la credibilidad de lo que allí se “expone”, contrastándola con fuentes secundarias, textuales, orales e icónicas. Nuestro alumnado contextualiza

la fuente y formula preguntas que puedan ayudar a resolver el problema, respondiendo a los principios históricos de espacialidad, temporalidad, causalidad, intencionalidad y modalidad...dónde, cuándo, quién o quiénes, por qué, para qué, de qué modo. Para ello aprenden a convertir en didácticos los principios científicos de la historia, conceptos estructurantes de pensamiento con un gran valor explicativo y un claro carácter metodológico. Estos principios sirven para observar, analizar, relacionar y comprender cualquier acontecimiento, porque forman parte de su propia naturaleza. Son meta categorías de los conceptos, que al convertirse en didácticos permiten crear pensamiento y explicación histórica, en suma, comprender y explicar, conocer cómo se construye el conocimiento histórico (García y Jiménez, 2007).

Comienzan reflexionando sobre su idoneidad para la etapa, su significatividad y sus posibilidades de manejo. Se cuestionan sobre su pertinencia para realizar deducciones, interpretaciones, comparaciones con otras fuentes, desarrollar la empatía histórica, etc... El procedimiento que proponemos para efectuar esta lectura parte de una observación guiada, empleando el pensamiento inferencial, que ayuda a comprender la imagen. Una vez identificado el tema, se trata de analizar la escena, en el caso de una fotografía, aplicando el principio de espacialidad, no sólo ubicándola en un entorno físico que justifique los recursos empleados, sino también en un espacio pensado, como concepto y representación del espacio que subyace en el grupo que la ha creado. Nuestros alumnos acceden al contexto a través de los significados impresos en la imagen. Visualizan, evidencian mediante la imagen los mensajes socioeconómicos, políticos y culturales, de tal forma que pueden entender la causalidad; es decir, son capaces de justificar la escena respondiendo al por qué de lo que están analizando. Este proceso les ayuda a valorar la objetividad de lo representado, la intencionalidad, y mediante la comparación, llenan de contenido el tiempo, no sólo la medida, el tiempo cronológico, sino también el tiempo histórico, al identificar y explicar de forma multicausal la sucesión, el cambio y las permanencias de lo observado, en el tiempo. Finalmente, son conscientes de que los valores de una cultura forman parte de la estructura, y su ritmo de cambio es muy lento, mientras que la historia política se corresponde con tempos rápidos, y la social o económica con transformaciones de ritmo medio (Llonch, 2010; Riego, 1996). También comprenden la necesidad de que cada generación se replantee los valores y significados de las representaciones construidas por el imaginario colectivo, que se hacen evidentes en los artefactos del entorno, con lo que se favorece el lenguaje performativo. Con el objetivo de que puedan emplearla como fuentes secundarias, se les solicita que analicen la bibliografía infantil que recrea el contexto que están investigando, valorando su significatividad para la etapa (Colomer, 2010).

Para trabajar las fuentes orales del APHCN, es decir testimonios contados en primera persona que actuarán de fuentes primarias para contrastar la información y propiciarán encuentros intergeneracionales de gran valor (Sarría, 2008), se les inicia en la narración autobiográfica (Bassi, 2013), de tal forma que, mediante el lenguaje mediado por el imaginario social, den sentido a su vida y construyan su propia historicidad.

Para propiciar la narración autobiográfica, la observación y el reconocimiento de los “paisajes culturales”, tal y como deberán hacerlo en su futura práctica docente,

se les encarga la elaboración de un álbum sobre su “historia personal y familiar”. Esto no sólo les exige narrar, sino también observar, identificar, nombrar, clasificar y describir, para posteriormente ordenar y explicar causalmente los cambios, y lo que es más importante, desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para materializar actos de lenguaje performativo, tan necesario para patrimonializar los objetos (Camps, 2003; Hernández Carretero, 2010; Hernández Carretero, et.al., 2009; Ibáñez, 2009; Rodríguez Gonzalo, 2008; Vilà i Santasusana, 2008; Vizcaíno, 2008). Posteriormente seleccionan testimonios orales recopilados en el Archivo, y diseñan los ítems de las encuestas que pasarán a personas de su entorno, con el fin de extraer la información pertinente para responder al problema. La respuesta, argumentada desde la multicausalidad, el cambio, la continuidad, la simultaneidad teniendo en cuenta factores socioeconómicos, políticos y culturales, y la elaboración de las conclusiones, dan por concluido el proceso formativo.

3. Resultados

A la espera de presentar la evaluación final de los resultados en un trabajo en curso, en esta ocasión se exponen algunos de los datos recuperados que atienden al conocimiento adquirido por nuestro alumnado sobre historia e historia del arte, a las creencias que ha desarrollado referentes a esas disciplinas, en cuanto a la funcionalidad de sus conocimientos y su poder didáctico, y a su puesta en valor como recursos educativos en la etapa de Educación Infantil. Con la intención de que el lector intuya hacia donde apuntan los resultados finales, se presentan también datos que acreditan la transformación de las creencias implícitas de nuestro alumnado, una vez implementado el proceso formativo. Estas evidencias se refieren a sus opiniones sobre la funcionalidad del método de investigación histórica en el aula de Educación Infantil, al empleo del patrimonio como recurso didáctico y finalmente a sus creencias sobre la utilidad de transformar los principios históricos en didácticos, para generar conocimiento y explicación histórica en el aula.

Las respuestas de los cuestionarios previos evidencian por lo general aprendizajes memorísticos, poco o nada significativos, el manejo de concepciones estereotipadas de la historia, con abundantes errores conceptuales, la confusión entre hechos y conceptos, primarios y secundarios, en la línea de estudios anteriores realizados para diferentes etapas educativas, entre otros los de Licerias, (2003), Rivero, (2009b) o Prieto (2011). Presentan limitaciones conceptuales sobre el tiempo cronológico y fundamentalmente sobre el tiempo histórico. Manifiestan dificultades para seleccionar ítems que expliquen la sucesión, el cambio, la continuidad o la simultaneidad, y emplean básicamente causas explicativas de tipo político, que se reducen a acontecimientos o hechos puntuales. Desconocen cómo se construye la historia y los procedimientos que esta ciencia emplea para generar conocimiento y explicación histórica. No son solventes a la hora de formular un problema, construir una hipótesis o argumentar, teniendo en cuenta una historia total. Por ejemplo, confunden las causas de las dos Guerras Mundiales, y son incapaces de interrelacionar ambos conflictos y mucho menos de ver sus consecuencias en la actualidad. No vinculan el Tercer Mundo con la Descolonización, ni tan siquiera son solventes a la hora de elegir argumentos que expliquen los conflictos de fin del siglo pasado, o el impacto

de los medios de comunicación en la sociedad actual, problemática estrechamente vinculada a su experiencia cotidiana.

Por su parte, los conocimientos aprendidos sobre historia del arte son descontextualizados, formales, compartimentados y memorísticos. Suelen recordar algún cuadro y autor, pero no son capaces de justificar las producciones desde el contexto o de vincular el arte con el pensamiento y la ciencia o la intencionalidad del artista. Les resulta complicado realizar valoraciones personales, cruzar sus miradas con la del artista, probablemente debido al tratamiento que esta materia tiene en el currículo, y a las explicaciones simplistas y puramente formales que probablemente han recibido. Tienen el concepto erróneo de que nos acostamos románicos y nos levantamos góticos, y además en todos los países a la vez. Hemos constatado que nuestro alumnado presenta muchas limitaciones para interpretar el lenguaje icónico, a pesar de que gran parte de su aprendizaje lo realiza mediante información visual.

En cuanto a las creencias sobre estas dos disciplinas, las opiniones no son positivas. Se refieren en un altísimo porcentaje a la necesidad de memorizar fechas, personajes, batallas, cuadros etc..., así como a la falta de utilidad real de estos estudios. Cuando se les cuestiona sobre su posible empleo en el aula de Educación Infantil, las opiniones van en la misma línea, poniendo en evidencia no sólo que desconocen el potencial educativo de ambas materias, sino también su presencia en el currículo de la etapa “[...] no creo que los niños pequeños puedan estudiar historia [...] nunca me he fijado, pero ahora que lo dices, creo que en el currículo no hay datos históricos, [...] creo que sí trabajan algún pintor famoso, la historia del arte en Educación Infantil no es apropiada [...] si ni tan siquiera saben leer cómo van a estudiar historia [...] la historia no sirve para nada, sólo hay que memorizar y luego se te olvida [...] qué locura quién estudia historia con 4 años [...]”

Tras el proceso formativo, encaminado a presentar la relevancia que los contenidos sociales, temporales y espaciales, relacionados con esas ciencias básicas, tienen en la estructuración del pensamiento en la etapa de Educación Infantil, así como las dificultades que conlleva su aprendizaje y el conocimiento de algunas prácticas innovadoras al respecto, las narrativas del alumnado cambian “[...] nunca me había parado a pensar que había que trabajar el tiempo y el espacio en Educación Infantil, yo creía que el tiempo eran las rutinas [...] no sabía que en otros países de Europa los niños pequeños estudian historia, nunca he visto en las prácticas que las maestras trabajen el tiempo por separado [...] creo que es interesante pero yo no soy capaz, creo que es difícil porque yo no sé nada del tiempo, la historia entonces es el tiempo [...] no son cosas que hay que aprender de memoria, estoy deseando seguir aprendiendo, creo que es una asignatura muy difícil pero que voy a aprender mucho [...]”

Durante la segunda fase formativa, comienzan a comprender la utilidad de la historia y ponen en valor el empleo del método histórico en el aula: “[...] el empleo del método por indagación histórica facilita la comprensión de la historia como proceso del que formo parte [...] nunca había pensado que mi historia forma parte de la historia [...] favorece la toma de decisiones, permite aprender aquello que más te interesa, te marca los tiempos para investigar [...] desarrolla el pensamiento crítico ya que hay que analizar y valorar la idoneidad de las fuentes [...] si me hubieran enseñando la historia así ahora la entendería y me gustaría, me parece muy interesante[...]”

Por lo que respecta a la puesta en valor del patrimonio como recurso significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje, algunas de las respuestas fueron las que siguen: [...] ayuda a comprender el paso del tiempo, se pueden entender y explicar los cambios [...] yo pensaba que eran los museos [...] favorece el trabajo con conceptos, hace que cosas tan difíciles como el tiempo y la explicación de los cambios a lo largo de la historia, se hagan fáciles [...] ayuda a que se pueda emplear el método histórico, también en infantil, los niños pequeños pueden entender mejor lo que les rodea [...] me parece muy interesante lo de la patrimonialización, porque hay cosas que habría que cambiar [...]”.

Al aplicar los principios históricos para comprender los mensajes implícitos en el “artefacto” fueron conscientes de que: “ [...] el espacio no sólo es el dónde, es una representación mental que sirve para ordenar y entender lo que nos rodea [...] he entendido que una cosa es lo topológico y otra el espacio pensado [...] lo más difícil es la temporalidad, yo creía que era la medida, el reloj [...] he aprendido que la orientación espacial también es temporal, lo del pasado-presente-futuro [...] he descubierto que con las imágenes y los objetos los niños pueden entender el cambio, la continuidad o la simultaneidad, y lo más importante que pueden explicar y eso es la historia de la que hablabas [...] las diferentes historias que intervienen y la explicación de la causalidad, de los cambios, convierte al tiempo en histórico [...] creo que lo más importante es la intencionalidad o el para qué ya que nos permite conocer qué pretendían [...] creía que no necesitaba aprender más para ser profesora de infantil y no...yo no sabía nada del tiempo y si no lo sé cómo lo voy a enseñar [...]”

4. Conclusiones

Para responder a las expectativas de las ciencias sociales en la etapa de Educación Infantil, es pertinente que nuestro alumnado desarrolle actitudes, capacidades, habilidades cognitivas y destrezas que le capaciten en la creación de escenarios educativos ricos, adecuados a la infancia, de tal forma que contribuyan a la adquisición de herramientas cognitivas entre su futuro alumnado para que interprete sus experiencias, construya identidades inclusivas y participe de forma autónoma y reflexiva en la sociedad (Aguirre, 2008; Arrieta, 2009; Bernal, 2006; Gurpegui, 2007; Licerias, 2005; Rivero, 2009a, 2011; Sánchez, 2000; Sevillano, 2008; Souto González, 2011).

Es fundamental que evidencien previamente tanto sus creencias implícitas (Bru, 2002; Mendioroz y Fiz, 2016; Samuelowicz y Bain, 2001; Usó, 2008; Zabalza, 2009) como sus limitaciones (Prendes, 1995; Rivero, 2009a, 2011, Trepas y Rivero, 2010), y que sean conscientes del alto potencial educativo de la historia o la historia del arte (materias que más se aproximan a nuestra asignatura), poniendo en valor los métodos propios con los que cada ciencia construye conocimiento (González-Monfort, 2001; Planella, 2006).

Además, es imprescindible que previamente los experimenten y comprueben su grado de dominio. La puesta en práctica de los procedimientos con los que trabaja el historiador, a partir de “artefactos” y fuentes orales vinculadas a la historia local (Calaf, 2009; Cuenca, 2003; Fontal, 2003; Hernández Cardona, 2002, 2003, 2004,

2011; Tribó, 2005), contribuye a desarrollar su pensamiento inferencial, hipotético, deductivo e inductivo, (Calaf y Fontal, 2004, Eisner, 2001), fundamental para llevar a cabo tareas investigativas que faciliten la comprensión del presente teniendo en cuenta lo sucedido en el pasado, valorar la utilidad de la historia y ser conscientes de que es un proceso en permanente construcción del que forman parte activa (Cuenca y Domínguez, 2000; Cuenca y Estepa, 2005; Zabala, 2006)

Por otra parte, el empleo del patrimonio como fuente de conocimiento histórico (Calaf, 2003, 2010; Calaf y Fontal, 2004; Cole, 1992; Cooper, 2002; Fontal, 2003, 2008, 2012; Holland y Cole, 1995; Juanola y Calvo, 2006, Prats, 1994; Prendes, 1995; Sanchidrián, 2011; Trepát, 2003; Trepát y Feliu, 2010) ayuda a evidenciar los mensajes socioeconómicos y culturales, base de las mentalidades y del pensamiento, lo que propicia la construcción de explicaciones multicausales sobre la sucesión, el cambio y las permanencias de los hitos que analizan, en relación con el espacio y el tiempo. También facilita el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para materializar actos de lenguaje performativo, imprescindible para patrimonializar los valores impresos en los artefactos culturales (Hernández Carretero, 2009, 2010; Ibáñez, 2009; Rodríguez Gonzalo, 2008; Vilà i Santasusana, 2008; Vizcaíno, 2008) y construir narraciones mediadas por el imaginario social (Bassi, 2013). En suma, facilita el empleo del método histórico en el aula (Candau, 2006; Cuenca y Domínguez, 2000; Cuenca y Estepa, 2005; Prendes, 1995; Rivero, 2009, 2011, Trepát y Rivero, 2010; Zabala, 2006)

Creemos que este tipo de intervención favorece el metaaprendizaje, compromete al alumnado con su propio proceso formativo, desarrolla estrategias y habilidades necesarias para promover prácticas docentes innovadoras que enriquezcan y mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje, y favorece el desarrollo de un talante reflexivo e investigativo, actitud imprescindible en su futuro profesional para asumir los retos educativos con solvencia (Ruiz Bikandi, 2000).

Referencias

- Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En I. Aguirre; O. Fontal; B. Darrás y R. Rickenmann (Dir.). *El Acceso al patrimonio cultural: retos y debates* (67-118). Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza-Universidad Pública de Navarra.
- Aranda, M.A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arrieta, I. (Ed.) (2009). *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis*. Bilbao: UPV.
- Asiain, A. y AZNÁREZ, M. (2012). Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/ desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, 45-64.
- Bassi, J. (2013). Ciencia social desde y para la academia: la marginación de las metodologías participativas de investigación. *Revista Latinoamericana de Psicología Social* Ignacio Martín-Baró, 2(1), 171-191.

- Bernal, C.A. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Pearson. Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 63-74.
- Calaf, R. (Coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 9, 17-28.
- Calaf, R. y FONTAL, O. (Coords.) (2004). *Comunicación educativa del Patrimonio referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- Camps, A. (Cord.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Candau, M. J. (2006). Percepción y didáctica del comentario de arte. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 74-82.
- Cole, S. (1992). *Making Science: Entre naturaleza y sociedad*. Cambridge: Mass Harvard University Press.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, 37-46.
- Cuenca, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2000). Un planteamiento socio-histórico para Educación Infantil. El patrimonio como fuente de trabajo para el trabajo de contenidos temporales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 113-123.
- Cuenca, J. M. y ESTEPA, J. (2005). La caja genealógica: fuentes y tiempo en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros. *Quaderns Digitals*, 37. Recuperado el 23 de agosto de 2015 de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8416
- Cuenca, J. M. Y ESTEPA, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. En Estepa, J. (coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (343-355). Hueva: UH.
- Eisner, E. (2001). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte Individuo y Sociedad*, 13, 46-56.
- Feliu, M. (2011). Metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 85-102
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial*. Oviedo: Trea.

- Fontal, O. (2008). Hacia una educación artística patrimonial. En I. Aguirre; O. Fontal; B. Darrás y R. Rickenmann (Dir.). *El Acceso al patrimonio cultural: retos y debates* (31-66). Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza-Universidad Pública de Navarra.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 10-13.
- García, A. y JIMÉNEZ, L. (2007). *Los principios científico didácticos para la enseñanza de la geografía y de la historia*. Granada: Universidad de Granada.
- González-Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de Educación Infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 59-74.
- Gurpegui, J. (2007). Un camino por hacer. Certezas e insuficiencias en la educación de la mirada. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 11, 109-112.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *El patrimonio cultural. La memoria recuperada*. Gijón: Trea.
- Hernández Cardona, F.X. (2003). El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros; C. Fernández; J.A. Molina y P. Ballesteros (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (455-466). Cuenca: AUPDCS y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hernández Cardona, F.X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf y O. Fontal. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (35-49). Gijón: Trea.
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 7-16.
- Hernández Carretero, A. et.al. (2009). La lectura del Paisaje Cultural, estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el ejemplo de las Hurdes, Extremadura. *Campo abierto: revista de educación*, 2, 87-101.
- Hernández Carretero, A. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia Didáctica. *Tejuelo*, 9, 162-178.
- Holland, D. y Cole, M. (1995). Between discourse and schema: Reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. *Anthropology & Education Quarterly*, 26, 475-489.
- Ibañez, C. (2009). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Juanola, R. y Calvo, M. (2006). Lo que no es nuevo puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 49, 26-37.
- Liceras, A. (2003). Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma. *Iber: Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 89-101.
- Liceras, A. (2005). Medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 46, 109-124.

- Llonch, N. (2010). La indumentaria como fuente para la didáctica de la historia: problemática y estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 63-72.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.
- Mendioroz, A. y ASIAIN, A. (2013). Propuesta metodológica para abordar el conocimiento de los grupos sociales y sus mentalidades como realidad construida en Educación Infantil y Primaria, a través de los recursos fotográficos y audiovisuales. V Encuentro Latinoamericano de historia oral, San Salvador, El Salvador 11-15 de marzo de 2013.
- Mendioroz, A. y FIZ, R. (2016). Creencias implícitas del profesorado emérito español: características de buenas praxis. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 183-196.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Prats, LL. (1994). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Prendes, M.P. (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen? *Revista Enseñanza*, 13, 199-220.
- Prieto, A. (2011). *La antigüedad a través del cine*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Riego, B. (1996). La historiografía española y los debates sobre la Fotografía como fuente histórica. *Ayer*, 24, 91-111.
- Rivero, P. (2009a). *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la Historia en 1º de ESO mediante Nuevas Tecnologías básicas*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Rivero, P. (2009b). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 23-37.
- Rivero, P. (2011). La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 17-24
- Rodríguez Gonzalo, C. (ed.) (2008). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo: propuestas para el aula*. Valencia: Periferic.
- Rojas Marcos, L. (2011). *Eres tu memoria: conócete a ti mismo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2000). *Didáctica de segundas lenguas para la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis-Educación.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. (2001). Revisiting Academics Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325.
- Sánchez, M. (2000). El factor espacial en el moderno concepto de la inteligencia en los procesos mentales y su relación con la expresión plástica. *Arte Individuo y Sociedad*, 12, 11-16.
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309.
- Sarría, C. (2008). Un archivo de historia oral como herramienta didáctica. *Hekademos Revista Educativa*. Recuperado el 5 de marzo de 2015 de: <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/01/>
- Sevillano, M. L. (2008). *Nuevas tecnologías en la educación social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Souto González, X.M. (2011). La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío. *Investigación en la escuela*, 75, 7-19.
- Trepat, C. (2003). *El taller de la mirada: una didáctica de la història de l'art*. Barcelona: Trepat Pagès Editors.
- Trepat, C. y Carbonell (2005). Los campos de aprendizaje y la historia del arte *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 44-57.
- Trepat, C. y Feliú, M. (2010). Propuesta en formación en didáctica de la historia del arte. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 66, 86-90.
- Trepat, C. y Rivero, P. (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales y Multimedia Expositiva*. Barcelona: Grao.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Usó L. (2008). Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación. Recuperado el 2 de abril de 2016 de: http://www.marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf
- Vilà i Santasusana, M. (coord.) (2008). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Villafane, J. (1998). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide
- Vizcaíno, I.M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años): trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Zabala, M. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261.
- Zabalza, M. A. (2009). *Diarios de Clase*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 17-42.